

**L'ATTIVITÀ DI RIPETIZIONE NELLA
PROGRESSIONE FONETICA IN LINGUA STRANIERA.
- IL CASO DI ADULTI ITALIANI -**

Magali Boureux

Università degli Studi di Padova - Université de Toulouse le Mirail

magali.boureux@unipd.it

SOMMARIO

Il lavoro si presenta come un'analisi della situazione di apprendimento-insegnamento delle lingue straniere per adulti e più precisamente per adulti italiani, in chiave psicolinguistica e didattica.

La strutturazione e l'acquisizione del sistema segmentale e soprasegmentale della lingua materna inducono l'adulto ad interpretare spontaneamente i tratti fonici non pertinenti nella propria lingua per attribuire loro un significato. Quando studia una lingua straniera, l'adulto tende a svolgere questa attività e interpreta gli elementi e i fonemi stranieri secondo il proprio schema materno. Nel cercare di "capire" ogni suono percepito, egli trasforma l'attività cognitiva di basso livello in un'attività conscia e compromette in questo modo lo scopo comunicativo dell'atto di parola. Nell'insegnamento delle lingue straniere, bisogna perciò favorire il riconoscimento, l'integrazione e l'automatizzazione degli elementi sonori tipici della lingua bersaglio per mezzo di un'attività di integrazione fonetica adatta agli errori realmente prodotti.

Gli adulti italiani conoscono una realtà fonetica diversa a seconda della propria origine geolinguistica. Le particolarità fonetiche di ogni dialetto influiscono sul loro parlare italiano e tendono a trasparire nella loro produzione in lingua straniera. Un esperimento è stato eseguito per studiare alcuni di questi elementi. Sessanta adulti, padovani e napoletani, dialettofoni e non, sono stati sottoposti ad un test di ripetizione di enunciati francesi. L'attività di ripetizione, nel permettere una certa uniformazione nella pronuncia dei tratti fonici tipicamente francesi, favorisce un'osservazione delle modificazioni foniche più frequenti. Risulta che la natura e la distribuzione degli errori osservati (qui /y/ e /ø/) indicano alcune differenze significative tra i due gruppi.

Di conseguenza, si propone una metodologia di integrazione fonetica basata sui pregi che offre un'attività di ripetizione adatta ai bisogni comunicativi reali degli adulti. Si presentano inoltre i principi di una metodologia di correzione fonetica che permette ai professori di lingua straniera per "italofoni" di prendere in considerazione la varietà degli errori realmente prodotti per favorire l'integrazione dello schema fonetico straniero, affinché l'adulto possa dedicarsi effettivamente al trattamento degli elementi comunicativi di alto livello.

INTRODUZIONE

Quando si è adolescenti o adulti, lo studio di una lingua straniera è spesso motivato dalla volontà di potersi *esprimere* in lingua straniera come ci si esprime in lingua madre, con lo scopo di poter *comunicare* in lingua straniera come si comunica in lingua madre. Ogni enunciato è un atto che crea relazioni nuove tra il locutore, l'interlocutore e il contenuto dell'enunciato per creare un legame, scambiare informazioni, costruire un'argomentazione. Se il contenuto è difficilmente esprimibile o comprensibile, si crea un

certo disagio tra gli interlocutori: per giungere ad un atto comunicativo che sia efficace bisogna potersi dedicare al contenuto del messaggio. Il problema risiede nel desiderio di chi parla una lingua straniera di mantenere la spontaneità dell'atto comunicativo orale: egli, però, deve anche spesso "calcolare" quale parola scegliere, come inserirla nell'enunciato in costruzione, come pervenire a pronunciare l'enunciato per farsi capire. Lo studente adolescente o adulto focalizza la propria attenzione sulla natura e l'utilizzo degli elementi fonici, morfo-sintattici e lessicali che non richiedono un trattamento conscio in lingua madre (procedura di basso livello). Egli si dedica in questo modo ad una procedura top-down e subisce una sovraccarica cognitiva che impedisce di pervenire al significato del messaggio e interferisce così sull'efficacia comunicativa (Borrel, 1996). Il risultato è che questo gli impedisce di partecipare a una discussione o semplicemente di capirla.

A livello didattico, la soluzione è favorire l'automatizzazione orale degli elementi di basso livello fin dal primo contatto con la lingua straniera.

Il sistema fonico della lingua madre degli studenti è stato strutturato e rapidamente acquisito, instaurando una relativa "sordità fonologica" (Segui, 1993) che favorisce l'interpretazione dei segnali di parola approssimativi della lingua materna. Al tempo stesso, però, questa sordità fonologica induce ad un' "interpretazione" del sistema fonico straniero ovvia quanto la presenza di indici materni nella loro produzione orale. Le generalità qui esposte devono subire qualche sfumatura quando si parla degli studenti adulti italiani in quanto il quadro linguistico italiano offre un mosaico di dialetti che si inseriscono nella competenza linguistica di ogni autoctono. Se alcune persone parlano l'italiano solo con un accento regionale più o meno marcato, diverse altre, per non dire la maggior parte, si esprimono sia nel dialetto locale che in italiano regionale.

Il sistema di interpretazione fonica subisce una variazione, conforme alle caratteristiche regionali prodotte nel dialetto locale, e induce il locutore italiano a immettere (in modo inconscio) tratti fonici regionali nella sua produzione in lingua straniera.

L'insegnamento delle lingue straniere deve sostenere la *scoperta*, la *strutturazione* e l'*acquisizione* dello schema fonico straniero. Il ricorso ad un'attività di ripetizione specifica asseconda la percezione e l'automatizzazione delle strutture foniche e morfo-sintattiche delle lingue straniere.

Nella prima parte di questo lavoro osserveremo le caratteristiche delle variabili più importanti nella progressione fonetica (adulti italiani, lingue in gioco e professori) e le loro implicazioni nell'attività di apprendimento / insegnamento. Esamineremo in un secondo tempo un esperimento di ripetizione di enunciati francesi svolto con adulti padovani e napoletani. La valutazione dei risultati avvierà infine una riflessione metodologica sull'attività di ripetizione e sull'integrazione di un sistema fonetico straniero, soprattutto da parte di protagonisti adulti italofofoni.

1. LE CARATTERISTICHE DELLE VARIABILI PIÙ IMPORTANTI NELLA PROGRESSIONE FONETICA

1.1 Lo studente

E' importante sottolineare che lo sviluppo cognitivo di ogni essere umano si effettua sotto il controllo del suo cervello che struttura e classifica gli elementi del mondo in cui vive. Oltre a questo, l'essere umano è anche segnato da un'identità che subisce variazioni interindividuali (come il sesso, l'età, la cultura di origine, il ceto sociale, la o le lingue che parla e il rapporto che lo lega a quelle lingue) e intra-individuali (che corrispondono al suo vissuto, alle variazioni di stanchezza, ecc...)

La strutturazione della lingua madre di ogni individuo si svolge nei primi anni di vita; lo schema fonico materno che viene dedotto si “fossilizza” poi rapidamente sotto l’influenza dell’evoluzione biologica del cervello (Kuhl, Tsap, Liu, 2003). La pronuncia dell’adulto che studia una lingua straniera lascia quindi chiaramente trasparire tratti fonici della lingua madre: serve proporre una correzione fonetica che favorisca l’integrazione fonetica, affinché i suoni stranieri non vengano interpretati secondo le caratteristiche della lingua madre ma percepiti per quello che sono nella lingua straniera (Renard, 1979).

1.2 *La / le lingue*

La seconda variabile della situazione di apprendimento è costituita dalle lingue coinvolte: la lingua madre dello studente e la lingua bersaglio che vuole / deve acquisire. Nello studio di una lingua straniera, l’adulto è confrontato a un sistema fonetico, morfologico, sintattico, lessicale e anche culturale diverso da quello che conosce da sempre. Numerose interferenze più o meno marcate, dovute all’esperienza del soggetto in lingua madre, sono prevedibili ad ogni livello della strutturazione della lingua bersaglio.

Gli adulti italiani si trovano qui in una situazione in cui non si può considerare che gli studenti fanno riferimento a *una* lingua madre, poiché spesso hanno *due* lingue madri: l’italiano e il dialetto. La lingua italiana di cui si parla è intesa come varietà più o meno regionalizzata dell’italiano come riferimento nazionale. Il dialetto, considerato come la lingua locale interna ad una comunità linguistica, è ancora molto parlato tra giovani adulti “italofoni” e tende anch’esso ad influenzare la pronuncia della lingua straniera. Nel caso degli adulti italiani, sottolineiamo che la pronuncia in lingua straniera è segnata da vari tratti regionali corrispondenti ai vari dialetti degli studenti.

1.3 *Il professore*

Per aiutare a gestire questa situazione di interferenze è necessario ricorrere al terzo protagonista: il professore di lingua. Egli deve assumere un ruolo di mediatore tra lo studente e la lingua straniera. Non solo, quindi, deve trasmettere le tradizionali conoscenze enciclopediche, ma soprattutto deve far acquisire un vero saper-fare in lingua straniera.

A livello fonetico, la correzione non può trascurare l’immediatezza dell’atto di comunicazione, al fine di permettere allo studente di immergersi in una comunicazione orale spontanea. Il professore svolge il ruolo temporaneo di orecchio e di cervello per permettere all’adulto di percepire, riprodurre e infine automatizzare tratti sonori che non è atto a percepire “obiettivamente” da solo. Sappiamo tuttavia che l’orecchio umano, pur essendo un ottimo decodificatore semantico, è un pessimo analizzatore acustico (Billières, 1993). Nello stesso tempo siamo consci che, per rispettare il carattere spontaneo di ogni comunicazione orale, il professore non può svolgere un’analisi strumentale di ogni tratto sonoro prodotto errato dallo studente. Deve proporre perciò una correzione che possa includersi in un atto comunicativo semi-autentico o autentico, controbilanciando le incertezze del suo “orecchio” con una formazione adatta ai bisogni degli studenti. E’ perciò preferibile che il professore sia madrelingua; non si può insegnare con molta agevolezza la pronuncia di una lingua straniera, in quanto l’immissione delle caratteristiche della propria lingua materna è un fatto involontario che non dipende dalla preparazione, pur ottima, del docente. Inoltre, il professore deve conoscere in modo concreto la metodologia di correzione fonetica, che consiste principalmente in:

- conoscere le caratteristiche del sistema segmentale e suprasegmentali della sua lingua (la lingua bersaglio per gli studenti);

- saper analizzare i parametri che si diversificano tra la produzione dello studente e quella che dovrebbe produrre (in termini di tensione, di anteriorità/ posteriorità, di coarticolazione);
- saper ripetere l'enunciato errato, esagerando leggermente la caratteristica non percepita nel tratto errato, in modo da ottimizzare la percezione dello studente che a sua volta lo ripete e comincia ad integrarlo.

Tutte queste operazioni si devono svolgere nell'immediato, in modo da stimolare la percezione degli studenti mediante un confronto con le precedenti produzioni. Il professore deve inoltre dimostrare empatia, prendendo in considerazione tutte le possibili variazioni inter-individuali e intra-individuali degli adulti che si impegnano nella pratica orale della lingua straniera. Lo scopo è di non provocare blocchi emotivi negli studenti durante il suo intervento, dato che agire sulla voce significa toccare l'intimo dell'essere umano (Intravaia, 2000).

Non si può pretendere che il professore conosca tutti gli errori teorici che rischierebbero di commettere tutti gli studenti, né si può agire come se tutti gli studenti presentassero le medesime difficoltà: significherebbe negare le variazioni che possono influenzare la produzione dello studente al momento della produzione orale.

2. IL CASO DI ADULTI ITALIANI: UN ESPERIMENTO

2.1 *Materiale e metodi*

Ci si è proposto di indagare la presenza e la natura di elementi segmentali realmente prodotti in lingua francese da adulti italiani di due zone geografiche diverse, per mezzo di un test di ripetizione di enunciati registrati in lingua francese. La scelta si spiega con la volontà di analizzare le variazioni regionali che tendono ad essere inserite nell'ambito di una ripetizione standardizzata.

I soggetti sono 60 adulti italiani, padovani (N=29) e napoletani (N=31). Si tratta di studenti universitari o lavoratori di età dai 18 ai 30 anni con un'esperienza in lingua francese che va da principiante a ottimo. Non sono stati addestrati a questo tipo di attività. Nessuno di loro aveva neanche seguito precedentemente un qualsiasi corso di correzione fonetica.

Gli stimoli, 44 enunciati francesi, lunghi da 3 a 11 sillabe e rappresentativi di stimoli segmentali e sopra-segmentali francesi, erano divisi in 11 stimoli per ognuno dei quattro tipi di enunciato: dichiarativo, interrogativo, esclamativo, ingiuntivo. Venivano percepiti oralmente in ordine casuale e dovevano essere ripetuti "spontaneamente" e "il più autenticamente possibile". Era chiesto esplicitamente allo studente di non badare al significato degli enunciati e di rispettare soprattutto la pronuncia e la "musicalità" percepita.

Il materiale utilizzato era composto dagli stimoli registrati da cassette DAT su personal computer. L'emissione del file audio, registrato da un francese madrelingua, permetteva di poter fermare l'esperimento senza difficoltà se e quando occorreva. La registrazione delle ripetizioni è avvenuta con lo stesso microfono casco e lo stesso registratore DAT per tutti i 60 soggetti.

La registrazione effettuata è analizzata con tre procedure diverse. La prima procedura corrisponde a un'analisi di tipo *perceptivo*, simile all'analisi che fa il professore di lingua in situazione di correzione fonetica. Questa prima fase aveva per scopo di identificare gli

elementi fonici modificati nella ripetizione del totale degli enunciati. La seconda procedura, ancora da effettuare, consiste in un'analisi *strumentale descrittiva* di alcune delle caratteristiche messe in risalto dall'analisi percettiva.

La procedura di analisi percettiva, simile a quella eseguita dal professore di lingua in situazione di correzione fonetica, è stata verificata da due giudici specialisti di integrazione fonetica. Ognuno dei giudici ha analizzato il 17.5% delle occorrenze totali: /y/ (N=15x60=900) e /ø/ (N=25x60=1500). Ogni giudice poteva codificare le singole occorrenze su una scala categoriale comprendente i sei livelli di accuratezza: più anteriore (1), più posteriore (2), più aperta (3), che subisce un aggiustamento articolatorio da /i/ verso /y/ o /u/, qui chiamato *slittamento* (4), corretta (5), scartata poiché non eseguita (6). È stato effettuato il test di affidabilità Kappa di Cohen e sono state ottenute delle misure di concordanza pari a 0,77 e 0,813 tra l'osservatore principale e ogni giudice. Tali indici si possono considerare più che soddisfacenti e confermano l'affidabilità dei criteri adottati.

2.2 Analisi dei dati

Le produzioni analizzate appartengono sia agli enunciati ripetuti con una grande fedeltà del modello originale sia a quelli che presentavano un numero elevato di interpretazioni foniche o semantiche errate, a condizione che fosse ripetuta l'occorrenza studiata. Risulta, da questa scelta, che il 7% delle /y/ e il 10% delle /ø/ sono state scartate perché non ripetute. La ripetizione di /ø/ atono, va a dire dello schwa /ə/, è stata a volte omessa in alcuni articoli per via di un'interpretazione sintattica dell'enunciato, possibile in francese, ma qui esplicitamente non richiesta.

2.2.1 Dispersione fonica degli errori di ripetizione

Si è osservato in un primo tempo come si distribuiscono i tratti ripetuti in luogo e modo dei fonemi analizzati.

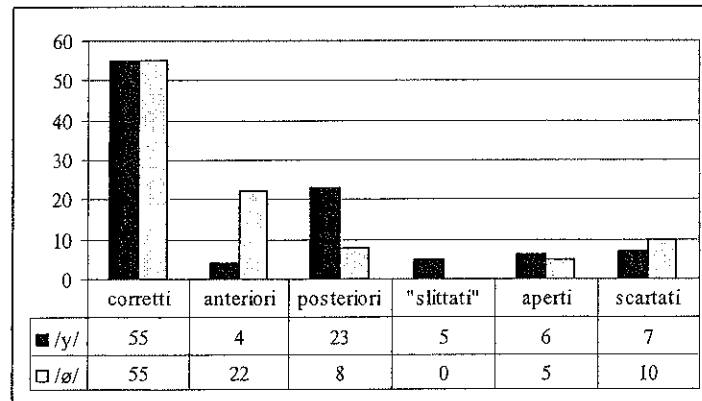


grafico 1 – percentuale di accuratezza della ripetizione di /y/ e /ø/

Le ripetizioni di /y/ (grafico 1) dimostrano la preponderanza delle ripetizioni giudicate "corrette". Gli errori, che rappresentano circa la metà delle occorrenze, sono principalmente dovuti a un'articolazione troppo posteriore del fonema /y/, che tende addirittura a diventare il fonema /u/ stesso. Data la scarsità delle occorrenze di /u/ in lingua italiana, può sorprendere che il fonema sia "interpretato" come più posteriore. Ricordiamo però che la zona di dispersione di /u/ è molto più ampia in italiano e ricopre quella che è la zona della /y/ francese, mentre la zona di dispersione di /i/ è pressappoco identica in ambedue le lingue.

Questa posteriorizzazione di /y/ è spesso segnalata come tipica della pronuncia degli Italiani che parlano francese (Borrell, 2002), tanto da negare ogni altra forma di errore. Eppure gli errori che si spartiscono tra anteriorizzazione, maggiore apertura verso una posizione centrale e *slittamento* (che corrisponde a un aggiustamento articolatorio del fonema da una posizione anteriore a una più posteriore) ammontano quasi al 40 %. Negare la realtà di questi tipi di errori significherebbe proporre una correzione fonetica non adatta o, addirittura, non proporre nulla per migliorare la correzione fonetica. Compare chiaramente la necessità di proporre ai professori una formazione veramente adatta ad ogni tipo di errore possibile.

La stessa osservazione si può fare per quanto riguarda la ripetizione di /ø/. Si nota che la maggior parte delle occorrenze sono giudicate corrette. Per quanto riguarda gli errori, essi sono principalmente dovuti ad un'articolazione troppo anteriore, cioè a una sopravvalutazione degli elementi chiari che hanno come corrispettivo in italiano, per un'apertura di bocca corrispondente, il fonema /e/. Gli altri tipi di errori, che corrispondono circa al 35% delle occorrenze errate, si spartiscono, come per /y/, in una zona che forma un triangolo tra il fonema vocalico anteriore non arrotondato /e/, la posteriore /o/ e una zona più aperta attorno a /a/. Invece, nessuna ripetizione tende ad una produzione più tesa (verso /y/) e non sono stati notati *slittamenti* vocalici, cioè aggiustamenti articolatori nella pronuncia della vocale.

2.2.2 Caratteristiche degli errori secondo il gruppi di provenienza

L'osservazione dell'accuratezza dei due gruppi nella ripetizione di /y/ (grafico 2) permette di notare che i padovani assumono una posteriorizzazione del fonema vocalico più marcata dei napoletani (32% vs 19%). L'incertezza articolatoria che fa *slittare* /i/ verso /y/ o /u/ è più visibile presso i napoletani (7%) mentre i padovani la producono quasi tre volte di meno.

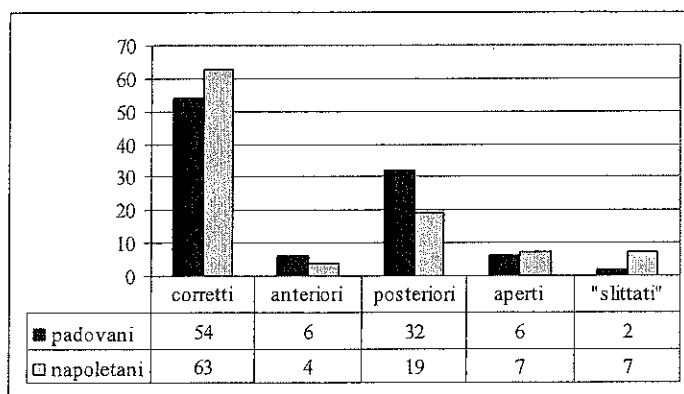


grafico 2 – percentuale di accuratezza delle 900 /y/ secondo i gruppi di origine.

L'analisi per mezzo del t-test mette in evidenza una differenza significativa tra padovani e napoletani riguardo ai due fenomeni; posteriorizzazione ($t=2.354$; $df=58$; $p<0.05$) e *slittamento* ($t=-2.823$; $df=58$; $p<0.01$).

Una spiegazione può essere ricavata dalle analisi eseguite sul parlato napoletano. E' stata evidenziata da vari studiosi (Giannini, Pettorino, 2003; Lo Prejato, Clemente, Savy, 2004) una centralizzazione delle vocali atone non finali. Un'analisi di Maturi e Schmid (2002) evidenzia inoltre che /u/ è impiegato come pronuncia di /o/ in posizione atona.

Questi studi fanno supporre che i napoletani riconoscono un maggiore valore semantico al fonema /u/ poiché lo sanno discriminare meglio e, di fatto, percepiscono meglio la posizione intermedia di /y/ tra /i/ e /u/. Nel cercare di pronunciare correttamente questo fonema, che si suppone discriminino meglio dei padovani, operano un aggiustamento articolatorio che li spinge a produrre lo *slittamento* osservato. Il t-test permette di osservare in effetti che l'accuratezza media di napoletani è diversa significativamente da quella dei padovani ($t=6.288$; $df=2$; $p<0.05$).

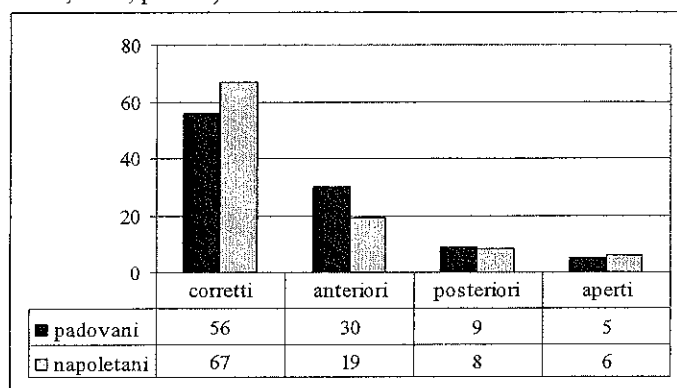


grafico 3 – percentuale di accuratezza delle 1500 /ø/ secondo i gruppi di origine.

Per quanto riguarda la ripetizione di /ø/, la differenza tra i gruppi è visibile soprattutto per quanto riguarda l'anteriorizzazione del fonema. In effetti, si nota che i napoletani sbagliano circa un terzo meno dei padovani. Il t-test dell'accuratezza conferma questa osservazione come significativamente rilevante ($t=0.819$; $df=58$; $p<0.01$). La ripetizione più anteriorizzata di /ø/ sembra più frequente nei padovani. I dati ricavati sembrano illustrare la migliore discriminazione presso i napoletani del fonema centrale /ø/ che, in posizione atona, corrisponde allo schwa verso il quale tende il triangolo vocalico atono del dialetto napoletano. Si può supporre che la maggiore correttezza della ripetizione napoletana corrisponda a una migliore discriminazione del fonema. Per confermare questa ipotesi bisognerebbe fare dei test di discriminazione percettiva.

L'osservazione dei risultati complessivi che riguardano la ripetizione delle occorrenze studiate permette di notare che i padovani sbagliano più dei napoletani.

L'analisi del chi-quadrato di Pearson della frequenza delle occorrenze ripetute da ogni gruppo mostra innanzitutto che i napoletani ripetono le /y/ in maniera significativamente diversa dei padovani ($\chi^2=28.015$, $gdf=2$, $p<0.001$). In particolare, si può notare che le occorrenze dei napoletani sono, sia più giuste, sia più scartate di quelle dei padovani (tabella 1).

	corrette	sbagliate	scartate
padovani	51	41	8
napoletani	58	31	11

tabella 1 - Percentuale di accuratezza nella ripetizione delle occorrenze studiate

Da una parte, si può proporre l'ipotesi che i napoletani commettono meno errori per il semplice fatto che hanno una conoscenza, anche se solo implicita, di fonemi vocalici più vicini a quelli francesi. Dall'altra, sembra che i napoletani abbiano rispettato di più il

compito, cercando di ripetere nel modo più autentico possibile senza sorvegliare la propria produzione segmentale o soprasegmentale a tutti i costi: si sono cioè "buttati" in una ripetizione spontanea che conduce ad un maggior rispetto del modello orale presentato ma contemporaneamente a maggiori errori.

2.3 Interpretazione dei dati

Le analisi statistiche permettono di osservare un'associazione non solo tra la provenienza dei parlanti e la presenza di errori, ma anche tra la provenienza dei parlanti e il tipo di errori.

Dato che l'essere umano controlla la correttezza della propria produzione orale per mezzo di un'autovalutazione uditiva sistematica, possiamo dire che la produzione di errori nella ripetizione è illustrata da una valutazione uditiva errata dei tratti fonici stranieri.

Vari lavori di ricerca che riguardano diverse lingue del mondo (Segui, 1993) hanno dimostrato che l'errore fonico è influenzato dalla strutturazione della lingua madre del parlante. Questo significa che la percezione della struttura della lingua straniera è condizionata dall'organizzazione fonologica della lingua dell'uditore.

In qualche modo si può dire che il cervello sopravvaluta alcune caratteristiche dei tratti fonologici percepiti e li ripete così come sono stati interpretati. A livello percettivo, la sopravvalutazione degli "elementi" chiari provoca un'antiorizzazzione, di quegli scuri una posteriorizzazione, di un effetto più rilassato un'apertura... La presenza e il carattere degli errori possono variare per via della posizione dell'occorrenza nella curva intonativa e nell'enunciato, per la presenza di un accento, per l'effetto della coarticolazione o anche per processi fisiologici o geolinguistici.

I dati osservati nelle tabelle portano a pensare che, all'interno di un profilo linguistico che possiamo definire più italiano, si possono delineare significative variazioni tra i diversi gruppi nella ripetizione di enunciati francesi. Queste variazioni, attenuate per via del compito di ripetizione, sarebbero molto più visibili nella produzione orale spontanea.

Consideriamo in effetti il rapporto tra l'accuratezza della ripetizione delle occorrenze foniche studiate e quella dell'enunciato globale dal quale ognuna di esse è estratta. I dati sono riportati nella tabella 2.

occorrenze	enunciati		
	corretti	sbagliati	scartati
corrette	13 %	40 %	6 %
sbagliate	1 %	24 %	4 %
scartate	0	2 %	10 %

tabella 2 - dati incrociati dell'accuratezza : occorrenze * enunciati

Il dato più notevole è che le occorrenze definite giuste appartengono, per la maggior parte, ad enunciati in cui altri fonemi sono sbagliati. Questo significa che, nel ripetere giusti questi fonemi tipicamente francesi, un'altro aspetto segmentale è stato errato, sia perché tipico di altri fonemi vocalici francesi (nasali), sia per effetto della coarticolazione o della distribuzione. Di conseguenza, solo il 13 % delle occorrenze sono ripetute correttamente in seno ad enunciati giudicati corretti: ciò illustra la necessità di integrare gli elementi segmentali in seno ad una struttura più globale, per mezzo di enunciati articolati da elementi soprasegmentali.

3. L'ATTIVITÀ DI RIPETIZIONE PER L'INTEGRAZIONE DI UN SISTEMA FONICO STRANIERO

L'esperimento sopramenzionato basato sulla ripetizione di enunciati, senza fare parte di un'attività didattica di correzione fonetica, dimostra che l'imitazione orale di una struttura fonica straniera proposta come input favorisce un'analisi delle ripetizioni segmentali errate da parte dell'insegnante addestrato. E' stato dimostrato che un lavoro di integrazione fonetica basato su un'attività di ripetizione di enunciati stranieri può portare ad ottimi risultati (Intravaia, 2000).

La ripetizione, concepita come base per una correzione immediata dei tratti sottovalutati nella percezione / produzione degli studenti, va inserita in un ambito più largo di ripetizioni volutamente provocate.

L'attività di correzione fonetica viene proposta, e non imposta, agli studenti durante la prima lezione. Il professore spiega allora che non darà una descrizione del metodo che sceglierà per portare alla pronuncia giusta ma farà ripetere semplicemente alcuni enunciati per favorire la percezione, e per via di fatto la produzione dei tratti non ancora acquistati in lingua straniera.

Gli studenti vengono corretti fin dall'inizio del loro apprendimento in base a un dialogo proposto come esempio di comunicazione spontanea in lingua straniera invece di essere corretti in base a quello che concepiscono e producono di propria iniziativa. In questo modo:

- la struttura fonica della lingua straniera è percepita per se stessa e lo studente non tende a ricorrere a una traduzione mentale degli elementi percepiti;
- si evita che ci siano interferenze foniche con un eventuale interpretazione ortografica che assumerebbe le caratteristiche della lingua madre e pertanto bloccherebbe un'osservazione da parte dell'"orecchio" dello studente.

I dialoghi proposti sono semplici e ogni dialogo viene ascoltato integralmente una volta. In seguito, ogni battuta viene studiata: ascoltata una prima volta da una fonte registrata, viene ripetuta spontaneamente da uno studente al quale il professore propone sul momento una versione ottimizzata dell'enunciato. Lo studente ripete allora la versione del professore che lo porta a una ripetizione sempre più simile a quella del modello.

Lo stesso lavoro si svolge con ognuno degli studenti per ogni enunciato del dialogo. Alla fine dell'attività di ripetizione del dialogo, gli studenti si ricordano in genere del dialogo e lo possono recitare, simulando la situazione di comunicazione.

Questa attività si svolge generalmente con gruppi composti da 7 a 11 studenti, in modo da generare un dinamismo di gruppo senza far provare nessun sentimento di noia quando il professore è impegnato con gli altri studenti. L'attività dura circa mezz'ora per non esaurire l'attenzione degli studenti.

Prendiamo come esempio l'enunciato francese "il a bu" [ilaby] (*ha bevuto*).

il a bu



Abbiamo visto che /y/, vocale arrotondata anteriore presente nel triangolo vocalico francese ma non in quello italiano, può essere "interpretata", e quindi prodotta in italiano, nella zona di dispersione che va da /i/ a /u/, aprendosi verso /ə/.

Se consideriamo l'influenza del carattere scuro del fonema consonantico [b], la posizione in basso di curva intonativa, e i risultati proposti nell'esperimento, possiamo immaginare che la maggior parte delle produzioni tenderà verso /u/ o subirà uno slittamento

da /i/ verso /y/ o /u/. Bisognerà allora valorizzare gli elementi "chiari" (anteriori) di /y/: il professore potrà far percepire l'enunciato in curva intonativa montante affinché l'occorrenza sia in alto nella curva intonativa:

il a bu



Un'altra soluzione possibile sarà di sostituire [b] con [s] che favorisce la percezione degli elementi chiari delle vocali successivi.

Dopo aver fatto produrre il fonema giusto, il professore tornerà progressivamente al modello originale per mantenere la pronuncia giusta in posizione non ottimale.

Se invece l'enunciato viene prodotto [ilabi], bisognerà esagerare la curva intonativa discendente al fine di evidenziare meglio ancora il carattere scuro dell'arrotondata. Per compensare una troppo grande apertura, si potrà esagerare la tensione dell'occorrenza dimostrando un eccesso di tensione raddrizzando il corpo e chiudendo le mani.

Eseguita in un primo tempo dell'insegnamento, l'attività di ripetizione sotto forma di dialogo presenta vari vantaggi:

- incoraggia un'osservazione degli elementi segmentali e sopra-segmentali facendo percepire la lingua come una struttura fonica a sè stante, e non come un sistema da confrontare con la lingua madre;
- avvalora il modello che si vuole giungere (l'enunciato francese) senza imporre un'analisi teorica conscia;
- attenua le variazioni dialettali e regionali nella pronuncia in lingua straniera;
- fa lavorare la memoria di lavoro che agevola l'integrazione nella memoria a lungo termine e favorisce la spontaneità nell'uso delle strutture foniche straniere.

Il lavoro così svolto dal professore sulla percezione permette allo studente di selezionare meglio le informazioni e amplia la sua capacità ad utilizzare quelle che sono pertinenti. La percezione è un'attività complessa che combina tre caratteri; dinamico, produttivo (Billières, 1999). In questo modo la percezione di una lingua straniera induce lo studente a generare attività cognitive di tre tipi (Billières, 1999):

- attività di tipo *globalizzante* nel considerare l'ambiente come sistema relazionale. Il linguaggio stesso, in quanto parte dell'ambiente, è globale dato i suoi molteplici componenti in interazione naturale: fonologico, prosodico, morfologico, sintattico, semantico...
- attività di tipo *anticipatrice* dato che l'ambiente presenta delle regolarità meglio riconosciute man mano ogni soggetto sviluppa la propria esperienza. Così, lo studente si appoggia progressivamente su quelle regolarità, come per esempio sull'accento che segna la fine del gruppo ritmico in francese, perché sospetta la sua apparizione. Queste regolarità creano aspettative percettive che contribuiscono alla creazione di un "orizzonte di attese". Costituiscono indizi e/o segnali forti che confermano ipotesi fatte dal soggetto sulla natura e le proprietà dell'ambiente, permettendogli di legare gli indizi o i segnali ad alcune classi di oggetti.
- attività di tipo *strutturante* perché ogni individuo elabora progressivamente un nuovo sistema di rappresentazioni. Non solo acquisisce in modo inconscio i parametri segmentali e soprasedimentali della lingua bersaglio ma automatizza anche delle strutture linguistiche, morfosintattiche e del vocabolario che gli serviranno poi ad esprimersi in modo più spontaneo.

Lo studente in interazione impara a svolgere una doppia attività pragmatica e cognitiva direttamente in lingua straniera:

- produce un discorso in lingua straniera in una situazione di comunicazione semi autentica;
- mette progressivamente in atto il processo di costruzione di un'interlingua, nel generare una serie di ipotesi che si organizzano in modo sistematico in alcuni casi. Una riflessione metalinguistica accompagna spesso l'organizzazione di questi dati nuovi.

L'attività metafonologica di creazione di enunciati, che richiede il complesso ricorso ai vari aspetti della lingua bersaglio, viene in un primo tempo semplificata con la ripetizione in un'attività più fonologica di percezione e di ripetizione che favorisce sia l'osservazione sia l'integrazione del sistema fonico straniero.

Dopo la fase di ripetizione monitorata del tutto, si propone agli studenti di recitare il dialogo imparato nel corso dell'attività di correzione fonetica rispettando la "musicalità" del modello studiato. Progressivamente, il professore fa in modo che gli studenti si appropriino il dialogo, facendolo modificare leggermente in modo da lasciare più libertà ad un'interpretazione personale. A questo livello più spontaneo, compaiono generalmente errori di pronuncia più tipicamente materni o regionali che vanno corretti con altre attività ritmiche. Gli errori sono comunque meno marcati regionalmente perché la pronuncia è stata in gran parte assimilata durante la fase monitorata di integrazione della struttura fonica straniera.

Il francese, lingua abbastanza vicina all'italiano, potrebbe indurre gli Italiani a ricorrere al sistema materno per interpretare i dati francesi. E' la ragione per la quale la ripetizione è preferita soprattutto quando è basata su attività che mettono in risalto le caratteristiche prosodiche della lingua francese. L'accento italiano, a valore morfologico (legato al significato delle parole, è diverso da quello francese a valore intonativo. Un lavoro che mette in risalto questo dato permette di contraddistinguere meglio l'identità della struttura sopra-segmentale del francese da quella delle lingue madri degli studenti.

4. CONCLUSIONE: GLI ADULTI ITALIANI E L'APPRENDIMENTO / ACQUISIZIONE DELLE LINGUE STRANIERE

Alla luce delle interpretazioni foniche osservate e delle opportunità di integrazione fonetica offerte da un'attività di ripetizione monitorata da un professore formato, si propone qui un'osservazione della realtà linguistica italiana al fine di proporre una riflessione didattica adatta al pubblico di studenti.

A livello di produzione orale si ricorda che gli Italiani considerano spesso il proprio dialetto e l'italiano che parlano come due lingue diverse, benché la loro produzione orale dell'italiano sia sempre influenzata da caratteristiche foniche dialettali. Sembra quindi che, nell'apprendimento di una lingua straniera, il sistema fonico diverso possa tendere ad essere prodotto come quello comune alle due lingue più adoperate dal parlante, cioè lingua standard e dialetto.

Per di più, i dialettofoni ricorrono al dialetto soprattutto nelle situazioni emotivamente più forti e più spontanee, facendone sorgere i tratti fonici più tipici. I tratti fonici dialettali potrebbero essere quindi più udibili in una produzione più libera e spontanea in lingua straniera.

A **livello percettivo**, tuttavia, dobbiamo sottolineare che gli italiani hanno tutti una conoscenza (anche se solo passiva) di altri dialetti. Sono abituati a percepire e anche a capire pronunce influenzate da dialetti molto diversi. Questa osservazione potrebbe rivelare una competenza più alta di adattamento a sfumature segmentali e soprasegmentali. L'abilità discriminativa è un vantaggio grandissimo nell'attività di ripetizione, dato che è basata sulla percezione delle sfumature foniche tipiche della lingua bersaglio.

Possiamo dire in un certo senso che gli Italiani che parlano dialetto fluentemente hanno una doppia lingua madre, il che fa presumere che siano abituati a svolgere attività cognitive più complesse di quelli che parlano un'unica lingua. L'insieme di queste osservazioni permette di supporre che gli adulti italiani siano dotati da un'abilità meta-fonologica del trattamento della parola percepita più elevata, in confronto agli adulti che conoscono una realtà linguistica omogenea.

BIBLIOGRAFIA

- Billières M. (1993), *Théorie et pratique du rythme parolier en phonétique corrective ?* in *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, Université de Toulouse-Le-Mirail, 9, 3-32.
- Billières M. (1999), *Psycholinguistique et méthodologie verbo-tonale*, *Revue Parole*, 11-12, 172-197.
- Borrell A. (1996), *Parallèle entre perception et production? Complexité du lien entre reconnaissance et production des unités phonético-phonologiques*, in *La Linguistique*, vol.32, fasc.2, 106-116.
- Borrell A. (2002), *La variation, le contact des langues: études phonétiques*, Mons: CIPA.
- Boureux M. (2003), *Problématique verbo-tonale et notion d'italophonie*, in *Cahiers du CISL*, (A.Borrell, a cura di), Toulouse: Université de Toulouse-le Mirail, 257-264.
- Boureux M., Batinti A. (2004), *La prosodia: aspetti teorici e metodologici nell'apprendimento-insegnamento di una lingua straniera*, *Atti delle XIV Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale*, Roma: Esagrafica, 233-238.
- Cacciari C. (2001), *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il mulino.
- Cerrato L. (1998), *I processi di percezione del linguaggio e la variabilità acustico-fonetica del segnale*, in *Rivista Italiana di Acustica* Vol.22 n.1-2, 13-28.
- Dupoux E., Pallier C., Sebastian N., Mehler J. (1997), *A Destressing "Deafness" in French ?* in *Journal of Memory and Language*, 36, 406-421.
- Giannini A. Pettorino M. (2003), *Vocalizzazioni e aree geografiche in tre varietà regionali dell'italiano*, *Atti delle XIII Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale*, Pisa: edizioni ETS, 257-264.
- Intravaia P. (2000), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : Le système verbo-tonal*, Paris: Didier Erudition/ Mons: CIPA.
- Kuhl P.K. (2000), *A new view of language acquisition*. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 97, 11850-11857.

Kuhl P.K., Tsap F.-M., Liu H.-M. (2003), Foreign-language experience in infancy : Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning, *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 100, 9096-9101.

Leoni, F.A., Maturi, P. (1994), "Didattica della fonetica italiana e parlato spontaneo", in Italiano. Lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della SLI, Roma, Bulzoni, pp.153-164.

Lo Prejato M., Clemente G., Savy R. (2004), Su alcuni aspetti della riduzione vocalica nella varietà napoletana, *Atti delle XIV Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale*, Roma: Esagrafica, 183-188.

Maturi P., Schmid S. (2002), Dialettologia e fonetica acustica: Una ricerca in Campania, *Atti delle XII Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale*, Roma: "Il Calamo", 23-28.

Polivanov E. (1931), La perception des sons d'une langue étrangère, *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4.

Polka L., Werker J.F. (1994), Developmental changes in perception of non-native vowel contrasts, in *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 20, 421-435.

Renard R. (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3ème édition, Bruxelles: Didier, Mons : CIPA.

Segui J. (1993), Surdité phonologique et perception du langage, *Revue de Neuropsychologie*, vol.3, n 4, 397-406.